

Změny ve vzdělávání učitelů

Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie

Vladimíra Spilková

Abstrakt: Stať je věnována analýze současných západoevropských přístupů k pojetí učitelské profese a přípravy na ni. V centru pozornosti je model tzv. široké profesionality, proměny rolí a kompetencí jako základní východisko pro strukturu, cíle a obsah vzdělávání učitelů primárních škol.

Klíčová slova: profesionalizace a demokratizace učitelské profese, role, kompetence učitele, vzdělávání učitelů, západoevropské trendy

1. Současné změny v pojetí učitelské profese

Proměny v pojetí učitelské profese, změny v pojetí rolí a kompetencí, nároků na učitele, otázka připravenosti na učitelské povolání, inovace modelů učitelského vzdělávání patří k základním tématům současných diskusí o proměnách vzdělávání v celoevropském kontextu.

Od 60. let 20. století se ozývají varovné hlasy o „**krizi učitelské profese**“ (Buchberger, 1992) v souvislosti se zjištěním, že demokratizační hnutí a poválečné reformy nepřinesly očekávané výsledky. Učitelé jsou kritizováni, že pouze reprodukují dosavadní modely práce a nejsou schopni zásadnějších změn.

Poukazuje se také na obecnější jevy, například demokratizační hnutí spojené s masivním nárůstem počtu studentů, a tím i učitelů v sekundární a terciální úrovni vzdělávání s sebou nese určitou devalvací učitelské profese a jejího statusu, zpochybňování kompetence učitelstva jako celku a feminizaci učitelského stavu. Znovu se diskutují základní východiska a některá „věčná dilemata“, např. elitářství versus rovnostářství ve výchově a jejich důsledky pro pojetí učitelské profese. Jako citlivý problém se také chápe ambivalentnost profese – učitel má být motorem změn a společenského pokroku a přitom má předávat tradiční hodnoty, ustálené kulturní vzorce apod.

Pojetí učitelské profese se v různých zemích liší. Rozdílná jsou zejména společenská očekávání – ze strany rodičů, politiků, ekonomické sféry a společnosti obecně. Současně lze identifikovat společné rysy a **obecné zahraniční trendy** ve vývoji učitelské profese. Je to zejména tendence k **profesionalizaci profese**. Učitelství, činnost učitele při vyučování už není chápáno jako technologický proces, který lze přesně naplánovat a krok po kroku realizovat, ale jako složitý a měnlivý proces osobního setkávání učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělání, jako proces, který má mnoho neznámých. V tomto pojetí je učitel chápán především jako vědecky školený odborník v řízení procesů vzdělávání. V tom je jádro jeho profesionality. Vedle toho nebo v souvislosti s didaktickou či psychodidaktickou dominantou je důraz kladen také na tvořivou dimenzi a umělecké prvky v učitelství a na osobnostní kvality (zralost, etické hodnoty).

Všeobecným je rovněž trend k **demokratizaci učitelské profese**, tedy ke stírání stavovských rozdílů mezi jednotlivými učitelskými subprofesemi. Různé kategorie učitelů získávají stejnou kvalifikační úroveň. Tuto „unifikaci“ učitelské profese symbolizuje například ve Francii nedávno zavedené označení pro učitele primární školy „professeur des écoles“. Zvyšuje se vnitroprofesní mobilita a přesahy kvalifikace do nejbližších stupňů školské soustavy.

Další obecnou charakteristikou je **rozšíření působnosti učitele** – roste širě záběru jeho působení, klade se důraz na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celistvé formování osobnosti. V celkovém pojetí profese je zřetelný posun od modelu tzv. minimální kompetence, v němž je těžiště učitelovy práce spatřováno v co nejefektivnějším předávání poznatků, k modelu tzv. **široké profesionality**, v němž učitelův podíl na socializaci dítěte a jeho celkové kultivaci vystupuje do popředí.

V tomto pojetí se výrazně zvyšuje odpovědnost učitele za dítě a jeho výsledky, zvyšují se nároky na schopnost učitele prezentovat, fundovaně argumentovat a vysvětlovat své pojetí práce, diskutovat a spolupracovat s kolegy (roste „kolektivní“ pojetí učitelské profese), s rodiči i širším sociálním okolím.

Model široké profesionality je chápán jako výzva k hledání nové identity učitele, založené na vymezení **nových hodnot učitelské profese**. Vedle univerzálních a tradičních hodnot, jako je altruismus, tolerance, solidarita, zodpovědnost apod., je vyzdvihován význam následujících charakteristik: porozumění sobě jako předpoklad porozumění druhým, chápání podstaty své práce a smyslu své činnosti, sociabilita, komunikativnost, flexibilita, otevřenost změnám, kooperativnost, uvědomování si sociálních, kulturních, politických kontextů své práce apod. (Coolahan, 1991) Objevuje se však také kritika podobných inventářů požadovaných hodnot a kvalit s tím, že jsou

odvozovány z ideálního obrazu učitelské profese, který se vymyká běžnému standardu.

Současné pojetí školy, činnosti a rolí učitele přináší také zostření některých tradičních **rozporů učitelské profese**. Na dilemata a s tím spojenou náročnost učitelského povolání upozornil Štech (1995) – např. blízký vztah k dítěti × nutnost odstupu, normativita zprostředkovávaného poznání × individuální verze dětí a osobité interpretace poznání, optimistický přístup k dítěti založený na jeho idealizovaném vidění × realita „skutečného“ dítěte, tvořivost × rutinní přístupy, vedení × autoregulace, touha učitele po co nejlepším výkonu a viditelných výsledcích, okolím očekávaný úspěch × nejistota, selhávání, neúspěchy, které neodlučně patří k učitelské profesi.

Tyto obecné trendy a změny v pojetí učitelské profese jsou v podmínkách **české školy** doplněny o specifické skutečnosti, které vyplývají z našeho minulého vývoje. Učitel byl po dlouhá léta řízen detailně vymezenými a závaznými normami (učební plán a osnovy, jednotné učebnice, metodické příručky, profil absolventa, školní, klasifikační a pracovní řád), které stanovily cíle, obsah, organizaci a přípustné metody vyučování, pracovní povinnosti učitele apod.

Striktně závazné pedagogické normy a další podrobné centrální pokyny přesně a jednoznačně určovaly pojetí profese, povahu učitelovy práce, role a cíle jeho činnosti. Učitel byl degradován do role úředníka a vykonavatele předpisů s minimálními kompetencemi, kontrolovaného zejména podle toho, zda se neodchyluje od norem. Přesun od akcentu na objektivní uspořádanost a determinovanost učitelské profese normami, které striktně usměrňují práci učitele do pevných kolejí, k důrazu na subjektivní faktory v práci učitele, je v současné situaci našeho školství dominantní.

Současný odklon od přílišné normativity, růst pedagogické autonomie škol tak s sebou nese zvýšené nároky na profesi učitele. Oslabení významu didaktických schémat a uniformních vyučovacích postupů znamená hledání individualizovaných a variabilních vyučovacích strategií, předpokládá schopnost zdůvodněné volby určitého metodického systému školní práce a promyšleného výběru učebnic z hojné nabídky nejrůznějších kvalit, či dokonce vlastní tvorbu učebnic, metodických materiálů a pomůcek. Znamená také jinou úroveň kolegiální komunikace, jinou kulturu vztahů s rodiči i širším sociálním okolím apod.

Ostatní posuny v pojetí učitelské profese v souvislosti se současnými proměnami naší školy jsou analogické se zahraničním vývojem (s výjimkou tendence k demokratizaci učitelské profese – zde probíhá vývoj spíše opačně ve smyslu posilování hierarchie a tendence k profesionalizaci, zde je vývoj zatím nejednoznačný, v případě učitelství pro 2. stupeň základní školy

a střední školy lze hovořit spíše o tendenci k deprofesionalizaci učitelské profese (Štech, 1994).

2. Profesionálnita učitele – klíčové role a kompetence

Základním východiskem pro koncipování vzdělávání učitelů je pojetí **rolí a klíčových kompetencí** učitele. Učitel je chápán především jako facilitátor žákovy vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, který se snaží dotáhnout každého žáka k osobnímu maximu, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, že jsem ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod.

Pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese. Od 60. let dvacátého století je západoevropskými pedagogy kladena naléhavá otázka: Co to znamená být kompetentním učitelem, schopným úspěšně provozovat „dobré, účinné, moderní, humánní...“ pojetí vyučování? (Hustler, Intyre, 1996)

Hledá se **podstata profesionality učitele** a klíčové **kompetence**, které ji sytí. Jsou vytvářeny popisy činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Tyto normativní modely profese (jaký má být učitel pro současnou či projektovanou školu – profil ideálního učitele) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele jsou záhy podrobovány tvrdé kritice. Je odmítána idealizace profese promítnutá do obsáhlého výčtu charakteristik v ideální a utopistické podobě. Proti idealizované verzi učitelské identity jsou stavěny „reálné kompetence“, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelskou a rodičovskou komunitou.

Předmětem kritiky je také prvotní behavioristický přístup ke kompetencím, který je redukuje na pracovní dovednosti k výkonu povolání. Tyto dovednosti atomizuje, dekontextualizuje (přitom vytrháváním jednotlivých izolovaných dovedností z kontextu často ztrácí svůj smysl) a příliš zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování. Za vhodnější a skutečně povaze učitelské práce více odpovídající považují přístup integrativní, holistický, který vychází z komplexního obrazu práce učitele, v němž kontextovost a provázanost jednotlivých komponent hrají důležitou roli. Tento

přístup zvýrazňuje „struktury kompetencí“, soubory provázaných činností a vhodných způsobů chování.

Právě kontextovost a provázanost jednotlivých komponent je považována za klíčovou. **Profesionální kompetence** zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Důraz je kladen na hodnotovou dimenzi a etickou zodpovědnost. V současné západoevropské pedagogice převládá pojetí, které rámec kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelových rolí a vyjadřuje je v termínech klíčových odpovědností učitele ve vyučovacích procesech. (Vonk, Giesbers, Peeters a Wubbels, 1992).

Je definováno šest základních linií, oblastí odpovědnosti:

1. **Znalosti a porozumění** (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.)
2. **Plánování a projektování** celku i dílčích činností
3. **Vyučovací strategie a metody** zprostředkovávání učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky: aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen také na komunikativní kompetenci.
4. **Třídní management** (řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukativního klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace apod.)
5. **Hodnocení** žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji
6. Další **profesionální rozvoj** učitele, **reflexe vlastní práce** a sebeutváření.

Zdůrazňuje se **dynamické pojetí kompetencí**, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese, oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.

Za určující znak profesionality učitele jsou považovány kompetence v oblasti **sebereflexe**, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí – „meta-kompetence“, a sebetvorba v oblasti vnímání, prožívání, poznávání, rozhodování a jednání (Hustler a Intyre, 1996; Calderhead, 1989). Jako klíčové slovo k vystižení podstaty učitelovy profesionality je některými teoretiky chápán koncept „the reflective practitioner“ nebo „science-based practitioner“ (Schon, 1983; Mc Neil-Turner, 1992).

Ve zkratce řečeno, je učitel v tomto pojetí schopen teoretické reflexe praktických zkušeností, jeho praktická činnost se opírá o vědecké poznatky. To však neznamená aplikaci vědeckých poznatků na konkrétní vzdělávací situace. Schon na základě svých výzkumů tvrdí, že v bezprostřední „akci“ učitele nehraje racionální analýza téměř žádnou roli a zavádí pojem „knowing (knowledge)-in-action“ (používány jsou také pojmy „reflection-in-action“ nebo „thinking-in-action“). Toto akční, praktické myšlení je tak propojeno s činností, že ho učitel těžko odděluje, podrobuje další analýze a slovně vyjadřuje „co dělá, když něco dělá“.

Rozvoj **seberefektivní kompetence** znamená učit učitele, aby se k některým pedagogickým akcím (zejména k těm problémovým, nestandardním) následně myšlenkově vracet. To znamená klást si otázky typu: Co, jak a proč jsem to tak dělal, s jakými výsledky, v čem byly problémy a hlavní kritické body, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?

Teoretická reflexe praktických zkušeností, jejich „zvědomování“ a chápání opakujících se jevů a určitých obecných zákonitostí vede k tomu, že učitel získává lepší situační porozumění. Na základě explicitně vyjadřovaných a zvědomovaných „tacit knowledge“ (skrytých, utajených, intuitivních a neuvědomělých „znalostí“) si pak učitel vytváří vzorce, modely vyučovacích situací (standardních situací a jejich řešení), které mu napříště usnadní vhled do situace a nabídnou varianty k řešení. Z tohoto repertoáru komplexních strategií k řešení vzdělávacích situací pak učitel vybírá vzhledem k aktuálním potřebám a konkrétním reáliím.

Teoretická reflexe praktických zkušeností učitele, zvědomování intuitivních a v praxi často dobře fungujících „tacit knowledge“, jejich racionalizace a verbalizace je považováno za určující znak profesionality a klíčovou podmínku profesního růstu a inovativních přístupů.

Koncept reflektivního praktika, kultivace seberefektivní kompetence znamená budování mostů a podpory komunikace mezi učitelovým světem teorií a světem praktických situací. Z dialogu mezi objektivními, normativními teoretickými poznatky a kontextovými, subjektivními praktickými zkušenostmi vznikají individuální verze učitelské práce a vlastní varianty vyučování.

Dalším výrazným trendem je **změna v hierarchii učitelských kompetencí**. Donedávna dominantní kompetence odborně předmětová ztrácí své výlučné postavení. Vědecké základy daných vyučovacích předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*. Těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit, tedy od kompetence odborně předmětové ke **kompetenci pedagogické a psychodidaktické** (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení,

vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení, např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků).

Za důležité jsou považovány také **kompetence komunikativní** (nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých, tzn. k rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy), **organizační a řídicí** (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém), **diagnostická a intervenční** (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci) a kompetence **poradenská a konzultativní** (zejména ve vztahu k rodičům).

Existují nějaké specifické charakteristiky v pojetí profese a nárocích na kompetence u jednotlivých subprofesionálních kategorií učitelů? Vzhledem k následujícímu textu se zaměříme na učitele primární školy.

Mezi kompetencemi této kategorie **učitelů** je kladen důraz na **psycho-didaktickou kompetenci** (umění didaktické transformace obsahu učiva vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí tohoto věku, dovednosti motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima). Dále na **komunikativní dovednosti** – verbální i neverbální. Důležitá je kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem.

Celková komunikativnost v mezilidských vztazích je u učitele primární školy zvýrazněna vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou často na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve budujícími se vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří sociální a emocionální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žákovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole.

Specifické nároky jsou na učitele primární školy kladeny rovněž v oblasti **komunikace s rodiči**. Vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje učitel primární školy umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní. Snaží se je získat ke spolupráci. Výhodou je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky dítěte, založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci.

V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou zvýšené nároky kladeny také na **diagnostickou kompetenci** učitele primární školy. Tyto nároky jsou vyšší než u učitelů sekundárních škol, protože pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí.

Dělá předběžnou diagnózu a navrhuje další kroky, a to jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejrozumnějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti.

3. Struktura, cíle a obsah vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie

Při srovnávací analýze vzdělávání učitelů lze postupovat mnoha způsoby. Jako produktivní se jeví využití **hlediska „kontextuálního“** (trendy ve vzdělávacích systémech a vzdělávací politice jednotlivých zemí), **„institucionálního“** (typ a pojetí instituce a její pozice ve školském systému, vztahy mezi výukovými programy připravujícími učitele pro různé stupně a typy škol, délka a struktura programu) a **„kurikulárního“**, obsahového.

Vzhledem k rozsahu příspěvku se omezíme pouze na konstatování, že z hlediska všech uvedených proměnných existují v jednotlivých západoevropských zemích rozmanitá řešení. Jednou z klíčových charakteristik je totiž ekvivalence mezi vzdělávacím systémem a typem vzdělávání učitelů. Přestože neexistují žádné univerzální, optimální modely, které by bylo možné převzít, lze identifikovat **univerzální tendence** a principy (Wulf, 1995; Buchberger, 1992).

Zcela zřetelný je proces **„univerzitarizace“**, tj. proces postupného začleňování pedagogických akademií, institutů, „colleges“, „écoles normales“ a jiných institucí vzdělávajících učitele do tradičních univerzit. Tím se zdůrazňuje snaha o zkvalitnění studia jeho postavením na vědecké, akademické základy. Je uznávána nutnost hlubokého všeobecného vzdělání, vědeckého vzdělání v pedagogicko-psychologických oborech ve vazbě na tvůrčí činnosti a výzkumnou základnu univerzity.

Zaměříme se nyní na vzdělávání učitelů primárních škol. V současné době se tato kategorie učitelů vzdělává ve většině západoevropských zemí na univerzitní úrovni (s výjimkou Belgie, Dánska, Holandska, Lucemburska a Portugalska). V některých zemích je na univerzitní úrovni dokonce vzdělávání učitelů mateřských škol (Francie, Anglie, Španělsko a Řecko). Velký význam se připisuje sekundárním efektům uvedených změn – posílení prestiže učitele ve společnosti, jeho profesionálního sebevědomí, finanční dopady apod.

Druhou výraznou vývojovou tendencí je **sblížování přípravy různých učitelských subprofesí**, snaha o oslabení vnitřní učitelské hierarchie. Na sjednocování přípravy učitelů různých kategorií mají značný podíl změny v pojetí učitelské profese a klíčových kompetencí potřebných k jejímu úspěšnému zvládnutí (viz trend k profesionalizaci a model široké profesionality v předcházejícím textu).

V některých zemích je společná příprava učitelů mateřských a primárních škol (např. Francie), v jiných je společná příprava učitelů primárních

a nižších středních škol (např. Belgie, Dánsko, Švédsko, Německo). Tento stav je výsledkem mnohaletého a složitého vývoje, například ve Francii by před 15–20 lety bylo současné sblížování přípravy učitelů primárních škol a vyšších školských stupňů nepředstavitelné.

Jistá **unifikace učitelského vzdělání** a zvyšování **prostupnosti** mezi jednotlivými typy učitelské přípravy vyvolává diskuse o způsobu a míře jejich vzájemného ovlivňování. Je zvažováno, má-li na dítě orientované kurikulum přípravy učitelů pro primární školu více ovlivňovat předmětově zaměřenou přípravu učitelů nižších středních škol nebo naopak.

Další výraznou tendencí je **prodlužování délky přípravného vzdělávání** učitelů primárních škol. Ve většině zemí Evropské unie je v současné době délka studia minimálně 4 roky (3 roky v Belgii, Irsku, Španělsku, Lucembursku, Rakousku), v některých zemích trvá studium déle (5 let ve Francii, Portugalsku, Finsku, v Itálii po reformě, 4,5 roku ve Švédsku).

Začínají se dokonce objevovat názory, že neustále se zvyšující nároky představují takovou studijní zátěž, že čtyř- až pětileté studijní programy učitelského studia přestávají stačit. Jedno z možných řešení je spatřováno v přenesení části požadavků do postgraduálního studia, v nutnosti koncipovat přípravné, pregraduální vzdělávání v přímém vztahu k dalšímu vzdělávání učitelů.

Nyní se zaměříme na **cíle a obsahové trendy v přípravném vzdělávání** učitelů primárních škol. Cíle jsou nejčastěji definovány následujícím způsobem: „budovat důvěru v sebe a své učitelské kompetence, uvádět do různých oblastí poznávání a obsahů vyučovacích předmětů, pomoci studentům nacházet vazbu mezi teorií a praxí, rozvíjet schopnost reflexe individuálních zkušeností, učit studenty diagnostikovat učební procesy a hodnotit účinky vzdělávacího působení, vybavovat základy pro další profesní rozvoj, vybavovat inventářem strukturovaných školních zkušeností, rozvíjet dovednost jasně a srozumitelně se vyjadřovat, rozvíjet analytické, logické, tvořivé, reflexivní a kritické myšlení apod.“ (Vonk, Giesbers, Peters a Wubbels, 1992)

Věnujme se nyní **obsahu, celkovému pojetí a struktuře studijních programů** pro učitele primárních škol. Zatímco učitelé vyšších středních škol procházejí většinou buď dvoufázovým modelem (akademická a profesní příprava je striktně oddělena), nebo jednofázovým konsekutivním modelem (studijní program obsahuje akademickou i profesní složku v následné časové posloupnosti – akademická studia v oborech aprobačních předmětů a teprve potom profesní příprava), učitelé primárních a nižších středních škol absolvují většinou **jednofázové paralelní programy** (akademická a profesní studia probíhají souběžně) nebo **jednofázové integrované programy**.

Se vztahem akademické a profesní složky učitelské přípravy úzce souvisí

také hledání **proporcí a provázanosti mezi přípravou na univerzitě a školní praxí**. Prosazuje se (zejména v přípravě učitelů primárních škol) permanentní pohyb studenta mezi fakultou a školou (vstupy, výstupy, návraty), dlouhodobá komunikace při společném řešení problémů mezi učiteli fakulty, učiteli z terénu a studenty. Specifikou v přípravě učitelů primárních škol je kontakt se školní realitou hned na začátku studia. Značný důraz se klade na neustálou interakci teoretického poznání a praktických zkušeností.

Při analýze konkrétních obsahů lze identifikovat pět **základních tendencí v kurikulu** přípravného studia učitelů primárních a nižších sekundárních škol. Východiskem jsou rozdílné profesní profily učitelů, související se specifickými interpretacemi rolí, funkcí a cílů učitele – na dítě orientovaný učitel, na kurikulum orientovaný učitel, sociálně orientovaný učitel, učitel jako technolog vyučovacích procesů, „víceprofilový“ učitel (pokrývá maximum prvků zmíněných profilů). Těmto orientacím odpovídá specifická skladba studia, akcenty na určité typy kurzů. V současné době převládá na **dítě orientované kurikulum přípravy učitelů primárních škol**.

V takto pojaté přípravě učitelů se akcent posouvá od teoretických základů daných vyučovacích předmětů (ztrácejí své výlučné postavení a stávají se stále více *conditio sine qua non*) směrem k **psychodidaktickému vzdělávání** a k **všeobecné kultivaci** studenta (kulturní rozhled, úroveň myšlení, vyjadřovací schopnosti apod.) ve spojení se stále vlivnějším aspektem **osobnostního vyzrání**. Hlavním cílem vzdělávání učitelů primárních škol je vybavit učitele klíčovými profesními kompetencemi, které jsou chápány jako komplexní psychodidaktické dovednosti, usnadňující učiteli zvládání složitých a měnlivých pedagogických situací, tzv. **kompetenční příprava učitelů**.

Přitom se uznává, že vzhledem k rychle se měnící školské realitě a měnícím se charakteristikám dětské populace jsou strategie a způsoby zvládání pedagogické reality stále složitější. Proto jsou profesní kompetence budoucích učitelů budovány s pevnou oporou o teorii, na základě teoretické reflexe praktických zkušeností. Akcent na utváření psychodidaktických kompetencí jako základu profesionality učitele neznamená oslabení teoretického vzdělání a posílení praktikismu v učitelské přípravě. Význam teoretizace, racionalizace, dekontextualizace praktických činností naopak vzrůstá.

Co se týče pedagogicko-psychologických disciplín jsou studovány buď systematicky na disciplinárním základě (např. Anglie, Německo, Španělsko), nebo tematicky, různě integrovány a spojeny s praktickými zkušenostmi (např. Holandsko).

Obecnou charakteristikou vzdělávacích programů pro přípravu učitelů v zahraničí je jejich **otevřenost, dynamičnost**, která umožňuje jejich průběžné korekce, dotváření, obměňování. Žádný studijní program nepo-

čítá s tím, že vybaví studenty hotovým, dostatečně širokým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností, postojů, činností apod. Učitelské vzdělání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem“. Mělo by také odrážet adekvátní míru nejistoty a nejednoznačnosti, neboť většina vyučovacích situací v sobě napětí, dilemata a variantnost obsahuje. Nemá smysl připravovat studenty na zjednodušenou realitu s jednoznačnými řešeními a axiomy.

Na druhé straně je pravda, že vědomí nejistoty a relativnosti může být nepříjemné (zejména pro určité typy studentů), může narušovat rozvíjející se profesní sebevědomí, pocit vlastní kompetentnosti a porozumění. Zde je třeba citlivě hledat únosnou míru výchovné relativity a kontextovost, proměnlivost a problematičnost vyučovacích situací vyvažovat prvky stability a jistoty. To znamená poskytnout studentům určitý klíč k řešení každodenních vyučovacích situací (nejdříve těch standardních, později problémových). Předpokladem je vytváření jisté základní sítě (pojmů, principů, strategií, dovedností), prvních záchytných bodů, k nimž se postupně na základě vlastních učitelských zkušeností přidávají další a vytvářejí stále jemnější a propracovanější pavučinu.

Literatura

- BUCHBERGER, F. (ed.) *ATEE-Guide to institutions of teacher education in Europe*. Brussels: ATEE, 1992.
- CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 1989, 5, s. 43–51.
- COOLAHAN, J. (ed.) *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education, 1991.
- HUSTLER, D., INTYRE, D. *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers, 1996.
- MCNEIL-TURNER, L. *Educating the reflective practitioner: Preparation for the 21st century*. Ontario: Faculty of Education, 1992.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání? In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Sborník referátů z 2. konference ČAPV. Ústí n. L: PedF UJEP, 1994.
- VONK, J. H. C., GIESBERS, J. H., PEETERS, J. J., WUBBELS, TH. *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1992.
- WULF, CH. (Ed.) *Education in Europe – An Intercultural Task*. Münster: Waxmann, 1995.

SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 44–54. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1